

教師の「相互作用行動」が児童の形成的授業評価に及ぼす影響[†]

—器械運動（跳び箱運動）の授業を事例として—

平野 智之*・菱沼 知恵**

宇都宮大学教育学部*

那須塩原市立三島小学校**

本研究の目的は、授業中の教師行動の「相互作用行動」の効果を①教師の「相互作用」の出現頻度と児童の受けとめかた、②教師の助言に対する児童の受けとめかたと子どもの形成的授業評価との関係、という2点から検討することにより、授業改善の一助とするための基礎的資料を得ることであった。その結果、「助言を受けた」児童は形成的授業評価が高くなることが明らかとなった。また、運動技能パフォーマンスの誤りを正すために与えられた「矯正的フィードバック」は「役に立つ」と受けとめられており、このことは、「できる」と「わかる」が統一された授業の有効性を示唆するものである。さらに、運動技能パフォーマンスに対しての賞賛は「役に立つ」とは受けとめられないが、「感動の体験」や「精一杯の運動」、「自主的学習」に有効に作用することが推察された。以上のことから、教師の相互作用は、児童の意欲を向上させ、感動の体験を与え、学習成果に大きく関与するものと考えられる。

キーワード： 形成的授業評価 相互作用行動 授業研究 フィードバック 学習成果

1. 緒言

教育のアカウンタビリティが問われている今日、体育としてアカウンタビリティに添えていくため、高橋（2002）は、教師は幅広い体育の科学的知識に精通していることにくわえて、体育の授業実践に関わった知識やそれを実践に適用できる合理的な技能を身につけ、体育目標に対応した学習成果を着実に生み出す専門的力量を身に着けている必要があるとしている。

授業における学習成果を測るために、多種多様な授業観察評価法がアメリカを中心に開発され、わが国においても体育授業研究における組織的観察法を適用した多くの研究が行われてきた（高橋ら、1989：高橋ら、1992：日野ら、1997：深見ら、2000：福ヶ迫ら、2003：米村ら、2004）。これらの研究結果をふまえ、高橋（2002）は、「目標が十分に達成され、学習成果が上がっている授業」をよい体育授業と定義している。「よい体育授業」を実現するための基礎的条件として、高橋（2003）は今までの研究結果を総括して①学習従事時間の確保や学習規律の確立

によって生み出される「授業の勢い」と②学習者の情緒的解放や教師および学習集団の肯定的な関わりによって生み出される「授業の雰囲気」の2つが特に重要であると指摘している。また、高橋（2003）は、「よい体育授業」の基礎的条件をつくり出すのは、教師であると指摘している。教師の周到な計画・準備と、授業場面での効果的な指導行動が、子どもの学習行動に重要な影響を与えると述べている。よって、学習成果を生み出す「よい体育授業」を創るのは教師であり、その教師行動を観察することは非常に有意義であると考えられる。

中井（1997）は、「教師は授業を通して、一人ひとりの学習者の個性・能力の発達を促すことが重要であり、教師の働きかけは、授業において取り組む学習者の関与のしかたをより確かなもの、より能動的なものにすることに向けなければならない」と指摘している。そのために、教師は学習者にどのように関わればよいのかという、教師と学習者による相互作用技術が必要になっていると述べている。

近年、教師が学習者にどのように関わっているかという観点から、「言葉かけ」に重きを置いた研究がなされている。木村（2009）は、学習成果が保証されている授業には教師の魅力的な言葉かけが不可欠であり、それによって子どもたちの積極的な学習

[†] Tomoyuki HIRANO* and Chie HISHINUMA**:
The Effects of Teacher's Interaction Behaviors
on Student's Formative Evaluation to Physical
Education Class.

* Faculty of Education, Utsunomiya University

** Mishima Elementary School

参加が実現されると述べている。また、小林（2009）は、教師の言葉かけによって子どもたちの意欲やパフォーマンスを大きく変えることが期待できると指摘している。

シーデントップ（1988）は、アメリカでの体育授業中の教師行動の研究から、「直接的指導」、「マネジメント」、「巡視」に指導行動を分類し、これらを「三大教師行動」と名付けた。一方、高橋（1991）は、日本における体育授業中の教師行動を分析したところ、シーデントップが示す教師行動に加え、「相互作用」が同じ割合を示したことから4つに大別できるとした。よって日本の教師は、外国の教師以上に相互作用を頻繁に行う傾向を示したため、「四大教師行動」と呼ぶべきであると提案した。

近年、上述のように授業中における教師の言葉かけが重要視されていることを鑑みると、「相互作用」が重要であると考えられる。

「相互作用」は、授業の中での教師と児童（及び児童集団）との間で営まれる人間的・教育的交流を意味し、高橋（1988）は具体的に、主体的な意見や問題解決を要求する「発問」、児童がめあての解決のために工夫・発見した考えを受容した「受理・受容」、技能のできばえや応答・意見に対する「フィードバック行動」、技能達成や認知的行動を促進させるための「励まし」の4つに区分している。高橋（1989）によると、賞賛や励ましによる肯定的な「相互作用」の頻度が高い授業ほど体育的内容に配当される時間が多く、一方で「批判」が多くなるほど体育的内容に配当される時間が少なくなる傾向があると述べられている。

子どもの求める教師行動について高橋ら（1991）は、授業評価の高い授業の特徴として、①マネジメントの時間量が少ないこと、②直接指導が少ないこと、③技能的学習に関わった教師の肯定的・矯正的相互作用が多いこと、④個人への働きかけが多いことの4つを挙げ、少なくとも教師中心の直接的指導よりも、児童の自発的学習を強調する間接的指導のほうが有効であると述べている。加えて、高橋（2000）は、頻繁な説明場面や移動場面である「マネジメント」は子どもの学習行動を中断させ、「学習の勢い」を生み出さないと指摘している。

以上のことから、授業中の教師行動として、説明や指導である直接的指導は運動学習量を確保できず、学習の勢いがなくなってしまうため、よい授業であ

るとは言えない。一方、子どもが求めるような相互作用の多い教師は「間接的指導」を中心に行っており、授業評価が高い。したがって教師行動の「相互作用行動」は、授業成果に大きな影響を及ぼすと考えられる。すなわち、教師の相互作用の1つである言葉かけは、学習成果を上げるうえで重要であると考えられる。

先に述べたように、体育授業における教師行動に焦点を置いた研究が数多くされてきた。なかでも教師と児童との間で営まれる相互作用行動が授業評価に強く関係するという知見にもとづき、相互作用行動と形成的授業評価との関連に大きな関心が向けられてきた。高橋ら（1989）は、体育授業中の教師行動に焦点を当てた研究を開発し、小学校の体育授業を対象に授業中の教師行動と児童行動の関係や、学習成果に及ぼす影響について検討した。その結果、肯定的な相互作用は高い授業成果を生み出し、否定的な相互作用は低い授業成果を生み出すことが報告されている。また高橋ら（1992）は、小学校の体育授業における教師行動の構造を分析した。四大教師行動と児童の形成的授業評価との関係から、授業評価の高い授業は、マネジメントや直接的指導の割合が少なく、相互作用行動が多くなることが明らかとなった。さらに個人に対する教師の働きかけが多く、クラス全体に対する働きかけは少なくなる傾向が明確であると報告している。

以上のように、教師行動と子どもの形成的授業評価との関係において学習成果に強く影響を及ぼすのは相互作用であり、相互作用の量と質が児童の学習行動に深く関係することが実証されてきた。特に子どもの運動学習に対する賞賛、助言、励ましは、授業の雰囲気をよくし、学習成果にも肯定的に作用することが明らかにされてきた。

しかしながら、形成的授業評価とは授業全体を通した評価であるため、教師の相互作用行動を直接的に評価するものではない。高橋（1997）は学習者にとって有効な相互作用であるかどうかは、直接、学習者に問いかけてみるのが重要であると指摘している。したがって、学習成果を検討するうえで子どもが実際どのように受け止めているのかに焦点を当てる必要があると考えられる。学習中に教師からの相互作用をどのように受けとめ、印象に残った相互作用を児童に問いつけることは相互作用の特徴を明らかにし、教師のより有効な指導行動に繋がると考え

られよう。しかし、このような研究は数が少ない。

以上のことから、本研究では、①体育授業中の教師の相互作用行動の出現頻度と、「子どもの受けとめかた（助言の有無、助言の内容、助言の有効性）」、②教師の助言に対する子どもの受けとめかたと、子どもの形成的授業評価との関係、から学習成果に及ぼす影響を検討することで、授業改善の一助となるための基礎的資料を得ることを目的とした。

2. 研究方法

(1) 対象授業

栃木県内T小学校4年2組26名(男子18名 女子8名)を対象とし、期間は、2009年11月30日から12月9日までの2週間であり、対象学級の体育の時間(器械運動の跳び箱運動 全5時間)において実施した。授業は、栃木県T小学校の男性教諭(教職経験12年)が行った(表1)。

表1 対象授業

調査対象者	栃木県内T小学校4年2組 26名(男子18名 女子8名)
調査時期	2009年11月30日～12月9日
内容	器械運動 跳び箱運動(5時間)
授業者	教職経験12年の男性教諭

また、担当教諭に対象学級の様子について尋ねたところ、以下の特徴が挙げられた。

- ① 男女とも活発な児童が多い中で、比較的女子のほうが落ち着いている。
- ② 全体的に体育が好きであり、運動の得意不得意にかかわらず、授業における課題に対して一生懸命取り組める児童が多い。
- ③ 友達と共に成長していくという意識を持っている児童もいるが全体としては、十分であるとは言えない。

(2) 単元展開 (全5時間)

表1のような単元展開で授業が行われた。前半部の補助運動では、やさしい運動を通しペアやグループの活動による、跳び箱運動へつながる踏み切り・着手・着地を意識した内容であった。特に、1時間目は昨年学んだ技能の定着度の確認も含め、授業が展開された。

教師の願いとして、①跳び箱運動に悪い印象をもたせないこと、②やりたい気持ちを引き出し、楽しさを享受させること、③安全面についても留意することの3点が挙げられた。また、クラスの全員が開脚跳び・台上前転の技能を習得することを最終的な目

標とした。

表2 器械運動(跳び箱運動)の単元展開

1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目
補助運動 ・2人馬跳び ・うさぎ跳び ○開脚跳び ○台上前転	補助運動 ・2人馬跳び ○着地の練習 ○開脚跳び	補助運動 ・2人馬跳び ○踏み切りの練習 ○開脚跳び ○大きな開脚跳び	補助運動 ・馬跳び ○前転の練習 ○台上前転の練習	補助運動 ・馬跳び ○台上前転の練習 ○発表会

(3) 手続き

① 教師の相互作用行動の観察記録法

授業中における教師の相互作用行動について、VTR及びワイヤレスマイクで収録し、記録分析を行った。高橋ら(1991)が作成した教師行動観察法の「相互作用」のカテゴリーを適用して観察した。本来、この観察法は授業場面を「一般的内容(マネージメント)場面」と「体育的内容場面」に分けて観察記録することとしている。しかし、深見ら(1997)によると簡便化を図るため、2つの場面を1つにまとめて観察したことから、本研究でも同様、学校現場でも用いられるように2つの場面を1つにまとめて観察し、記録した。また、従来の方法は、10秒単位で記録する方法をとっていたが、相互作用行動に限定して観察する場合には、時間単位で記録する方法よりも、イベントが生じる毎にカウントする方法が事実 に即していると判断したため、イベント記録法を採用した。

なお、「観察記録の信頼性」を保つため、信頼性テストを実施し、2名の観察者相互間の一致率の基準(80%以上)が充足されるまでトレーニングを繰り返した。その結果、すべてのカテゴリーについて80%以上の一致率が得られることを確認した。

② 子どもによる形成的授業評価

高橋ら(1994)によって標準化された形成的授業評価を用いて、授業直後にすべての児童(見学者を除く)にその授業をふり返らせ、評価させた。この調査票は、「成果」、「意欲・関心」、「学び方」、「協力」の4次元9項目の因子構造となっており、調査票の各項目の回答について、「はい」に3点、「どちらでもない」に2点、「いいえ」に1点を与え、平均点を算出した。評価は、形成的授業評価の診断基準を用いた。

③ 教師の助言に対する児童の受けとめかた

授業終了後に調査を行い、(1)助言の有無(今日、先生から声をかけてもらいましたか)、(2)助言の内容(それはどのようなことでしたか)、(3)助言の有効性(それは役に立ちましたか)の設問に解答

させた。なお、(2)の回答は自由記述であったが、教師の相互作用行動の定義(資料1)を用いて記入し、統計処理を行った。

(4) 分析方法

以上のような①教師の相互作用行動、②子どもによる形成的授業評価、③教師の助言に対する児童の受けとめかたの実態を各割合で比較した。また、児童による教師の助言の有無と形成的授業評価との得点の差を、対応のないt検定を用いて行った。さらに、助言の有効性と子どもの形成的授業評価の比較は、助言の有効性を要因とする一要因分散分析を行い、有意差が認められた場合、多重比較検定(Bonferroni)によって得点の差の検定を行った。

3. 結果と考察

(1) 教師の相互作用行動の実態

表3 教師の相互作用行動における頻度

時間	行動	相互作用										合計
		発問	受理	フィードバック						励まし		
				肯定的		修正的		否定的				
				一般	具体	一般	具体	一般	具体			
1時間目	18	25	29	0	9	50	8	6	9	154		
2時間目	19	20	42	22	10	51	0	1	10	175		
3時間目	9	13	46	25	22	53	1	2	11	182		
4時間目	7	6	30	7	7	34	1	1	4	97		
5時間目	11	6	58	29	9	39	0	0	11	163		
合計	64	70	205	83	57	227	10	10	45	771		

(値は回数)

表3に示すように、5時間あわせると、771回の相互作用が営まれていることがわかる。また、「修正的・具体的フィードバック」の頻度が227回と相互作用の中で最も多くカウントされた。次に、「肯定的・一般的フィードバック」が205回とカウントされた。一方、最も頻度が少ないものは「否定的・一般的フィードバック」、「否定的・具体的フィードバック」で共に10回であった。

1時間目における相互作用の頻度は、合計154回営まれており、カテゴリ別にみると、「修正的・具体的フィードバック」が最も多くカウントされ、50回営まれていた。次に多くカウントされたのは、「肯定的・一般的フィードバック」の29回であった。一方、「否定的フィードバック」は一般的8回、具体的6回と5時間の中で多い傾向がみられた。VTR検証によると、クラス全体へ開脚跳びのポイントについて確認する場面が多いことから、「手をそろえる」、「足をそろえる」といったような「修正的フィードバック」が多く出現したのではないかと考えられる。また、技能の習得が困難な児童を中心に、教師が助言する様子が窺えた。

2時間目における相互作用の頻度の合計は、175

回と全授業に比べ、頻度が多い傾向がみられた。また、「修正的・具体的フィードバック」が52回と全ての授業において高い頻度となった。さらに、「肯定的・一般的フィードバック」が42回、「肯定的・具体的フィードバック」は22回と多く頻度がカウントされる傾向であった。VTR検証によると、前時に比べ学習課題を理解していたことから、「OK」や「今の上手」といったような「肯定的・一般フィードバック」や、「着地が安定していていいね」、「両手がそろっていてきれい」といった「肯定的・具体的フィードバック」が多くカウントされたのではないかと考えられる。

3時間目における相互作用の頻度の合計は、182回と全授業の中で最も多くカウントされており、「修正的・具体的フィードバック」が53回、「肯定的・一般的フィードバック」が46回とフィードバック行動の頻度が多くみられる結果となった。VTR検証によると、技能取得している児童と、技能取得に困難がみられる児童のどちらへも助言する場面が窺えたことから、全授業のなかで相互作用行動が最も多くカウントされたのではないかとみられる。

4時間目における相互作用の頻度の合計は、97回と全授業の中において低い傾向を示した。「修正的・具体的フィードバック」が34回、「肯定的・一般的フィードバック」も30回と頻度が低くなったことが要因であると推測される。VTR検証によると、注意される時間が多くみられたことから、活動時間が少ないことが相互作用行動の頻度を低くした要因の1つではないかと挙げられる。

5時間目における相互作用の頻度の合計は、163回カウントされ、比較的高い頻度であった。そのうち、「肯定的・一般的フィードバック」が58回と全授業のなかで多くカウントされていた。

VTR検証によると、単元の集大成ともあって児童を賞賛する様子が多く窺えた。発表の場面では「いいね」、「バッチリ」、「とても綺麗」といったような「肯定的・一般的フィードバック」が多く出現する傾向であった。

以上のことから、各授業において、「修正的・具体的フィードバック」次に「肯定的・一般的フィードバック」が頻繁に営まれていることが明らかとなった。また全授業を比較すると、3時間目が教師の相互作用の頻度が最も多かった。一方4時

間目において、教師の相互作用の頻度が大きく低下した要因として、児童が落ち着かない様子が見られたことから叱責する場面が多くみられ、教師の助言より注意する頻度が多かったことが考えられる。また、技能習得に困難な児童を中心に教師の相互作用行動が営まれていることが VTR による検証で確認することができた。

(2) 子どもの形成的授業評価の変容

男子・女子・全体において、1 時間目から 5 時間目にかけて得点の向上がみられた。女子の 2 時間目と 5 時間目において、高い数値を示した。その背景として、教師の場の工夫が挙げられる。

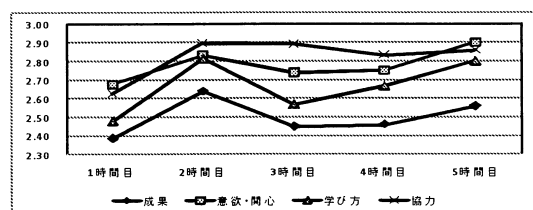


図1 形成的授業評価(次元別)

次元別(図1)でみると、4次元の中で「協力」は1時間目「2.63」、2時間目「2.90」、3時間目「2.89」、4時間目「2.83」、5時間目「2.86」と5時間を通して高い値を示した。2時間目以降に児童同士でアドバイスしたことをプリントへ記入する作業を教師が促していたことがVTRで確認された。よって児童同士で協力し、助け合ったことがこの因子の高い値となった要因と考えられる。

また、「意欲・関心」も1時間目「2.68」、2時間目「2.83」、3時間目「2.74」、4時間目「2.75」、5時間目「2.90」と5時間を通して高い値を示した。VTR検証によると、2時間目は、教師からの賞賛がみられたことや、場の工夫がなされていたことから児童が精一杯、楽しく運動することにつながったものと考えられる。また、最も高い値を示した5時間目では、今までの集大成として発表を行うことで、自他の技の認識に取り組む姿勢が再確認され、本単元の醍醐味を味わうことができ、「意欲・関心」へつながったものと考えられる。

「学び方」では、1時間目「2.48」、2時間目「2.81」、3時間目「2.57」、4時間目「2.67」、5時間目「2.80」と2時間目が最も高い値を示した。授業者はねらいとして、「安定した高さで、安定した跳び方で跳ぼう」と提示したことから、学習の方向性が理解でき、進んで学習に取り組めたのではないかと考えられる。

「成果」では1時間目「2.38」、2時間目「2.64」、3時間目「2.45」、4時間目「2.46」、5時間目「2.56」と2時間目が最も高い値を示した。VTR検証によると、1時間目ということで「マネジメント」や注意を促す場面が多くみられ、運動技能の達成が少ないことから低い値を示したのではないかと考えられる。2時間目をみると、踏み切りと着地を中心に練習することで、開脚跳びの技能的なポイントを理解し、技能の達成につながったことが見受けられた。このことが、「成果」因子の高い値を示した要因として考えられる。

以上のことから、本研究において「協力」が授業全体で高い値を示した。VTR検証によると、次の児童へアドバイスするという教師の指示が行われ、「手」の場所をもっと前にしたほうがいいよ、「頭のてっぺんをつけないほうがいいよ」、「跳ぶときに足をそろえろといいよ」、「着地がうまいよ」などといった児童同士による助言が多くみられた。

すなわち、形成的授業評価の成果は、教師の教授、児童の受理、相互一体となって生み出されると考えられる。

(3) 教師の助言に対する児童の受けとめかたと形成的授業評価

表4 教師の助言の有無と形成的授業評価の関係

形成的授業評価	助言を受けた n=64		助言を受けていない n=52		t検定
	M	SD	M	SD	
総合評価	2.68	0.34	2.66	0.31	0.24
成果	2.58	0.57	2.40	0.64	1.59 ↑
関心	2.78	0.35	2.78	0.35	-0.01
学び方	2.59	0.54	2.76	0.40	-1.95 ↑
協力	2.81	0.38	2.84	0.35	-0.37

(↑ p<.10)

表4に示すように、「総合評価」をみると「助言を受けた」児童は2.68、「助言を受けていない」児童は2.66となり、「助言を受けた」児童の数値が高い結果となった。

しかし、「成果」をみると、「助言を受けた」児童が2.58で、「助言を受けていない」児童は2.40と10%水準で有意傾向がみられた。「成果」は、技能的な達成や習熟に対する実現度を評価する次元である。教師からの助言を受けることによって、深く心に残ることや、感動すること、今までできない技能が達成され、気づきや発見することができたのではないかと考えられる。

また、「学び方」をみると「助言を受けた」児童は2.59、「助言を受けていない」児童は2.76と10%水準で有意傾向がみられた。その要因として、自分から進んで学習し、自分のめあてに向かって何回も

練習できる、運動技能に優れている児童が多いことが挙げられる。助言を受けずとも、自ら目的を持って学習を進めている様子が窺える。

(4) 助言の有効性と形成的授業評価との関係

表5 教師の助言に対する児童の受けとめかたと形成的授業評価との関係

助言の有効性	助言が役に立ちましたか						一事因 分散分析	多重比較 Bon(p<.05)
	①はい n=49		②どちらでもない n=12		③いいえ n=3			
	M	SD	M	SD	M	SD		
形式的授業評価								
総合評価	2.71	0.33	2.50	0.64	1.67	1.15	1.976	
成果	2.62	0.53	2.50	0.67	1.67	1.15	1.976	
1.感動の体験	2.57	0.74	2.50	0.80	3.00	0.00	3.854 *	①<③
2.技能の伸び	2.53	0.74	2.50	0.80	2.11	0.77	2.100	
3.新しい発見	2.75	0.50	2.67	0.44	2.67	0.58	0.502	
意欲・関心	2.81	0.32	2.58	0.51	3.00	0.00	0.272	
4.精一杯の運動	2.75	0.48	2.75	0.45	2.83	0.29	0.880	
5.楽しさの経験	2.86	0.46	2.46	0.54	2.67	0.58	1.106	
学び方	2.62	0.55	2.50	0.62	3.00	0.00	1.366	
6.自主的学習	2.53	0.68	2.42	0.67	2.83	0.29	0.454	
7.めあてを持った学習	2.71	0.58	2.75	0.40	3.00	0.00	0.793	
協力	2.83	0.38	2.83	0.39	3.00	0.00	1.066	
8.なにか学習	2.80	0.50	2.67	0.65	3.00	0.00	0.566	
9.協力的学習	2.86	0.41	2.58	0.39	2.63	0.34	0.278	

(↑p<.10 *p<.05)

表5に示すように、助言の有効性で「助言が役に立ちましたか」の質問に対し、総合評価において「はい」と答えた児童が多くみられた。深見ら（1997）による研究では、「はい」と答えた児童が、すべての次元及び項目で有意に高くなる傾向がみられたが、深見らの研究はフィードバックに限られているため、「はい」と答えたすべての児童が多い結果となったのではないかと考えられる。

「成果」をみると、「はい」と答えた児童は2.62、「いいえ」と答えた児童が1.67と、助言が「役に立つ」と受けとめた児童の数値が高い傾向を示した。次元でみると、「感動の体験」では、「いいえ」と答えた児童に5%水準で有意差がみられた。アンケートによると、「OK」、「上手になったね」、「綺麗に跳べているよ」、「踏切が強く踏めている」といった「肯定的フィードバック」が多くみられた。児童にとって教師の賞賛、励ましが深く心に残り、感動体験へとつながることが窺えた。

また、「技能の伸び」の因子で、「はい」と答えた児童が多くみられた。アンケートから、「手を前に着いたほうがいいよ」、「踏切を強くしたほうがいいよ」、「手が広がっているからまっすぐにして」といった「矯正・具体的フィードバック」が多くみられた。「技能の伸び」には「矯正・具体的フィードバック」が有効であり、その助言は児童にとって「役に立つ」と受けとめられることが推察される。

「意欲・関心」では、「いいえ」と答えた児童が3.00、「はい」と答えた児童は2.81と「いいえ」と答えた児童の数値が高い結果となった。しかし、『楽

しかったですか』を問う「楽しさの経験」では「はい」と答えた児童が多い結果となった。

「学び方」でも、「はい」と答えた児童である2.62に比べ、「いいえ」と答えた児童3.00が多い結果となった。

「協力」では、「はい」と答えた児童2.83に比べ、「いいえ」と答えた児童3.00と数値が高い傾向であった。しかし、『友達とお互いに教えたり、助けたりしましたか』を問う「協力的学習」では、「はい」と答えた児童が多い結果となった。同じ班の児童からも技能における助言をもらったのではないかと考えられる。

これらのことから、助言に対する受けとめかたと形成的授業評価との関係から、助言を受けた児童に有効性があると考えられる。教師の助言が「役に立つ」と受け止められた背景には、技能習得する段階であり、特に「できる」、「わかる」ことに有効に作用し、また、それらが児童の「技能の伸び」や「新しい発見」、「楽しさの経験」、「協力的学習」に深く関係しているのではないかと考えられる。また、助言の有効性に対して「いいえ」と受けとめられた「感動の体験」や「精一杯の運動」が挙げられ、児童がめあてを持つての「自主的学習」の結果と深く関係したのではないかと推察される。また、助言の有効性はなくとも「肯定的フィードバック」の教師の賞賛、励ましが形成的授業評価の高い値をもたらしたといえよう。さらに、友達同士でアドバイスをしていたことから「なかよく学習」に高い数値を得ることができたのではないかと考えられる。

4. まとめ

教師の効果的な相互作用行動の特性を明らかにするために、小学校体育授業における教師の相互作用行動を観察し、記録するとともに、これら教師の助言に対する「児童の受けとめかた」と「子どもの形成的授業評価」との関係进行分析した。その結果、次の諸点が明らかになった。

- 1) 全授業の教師による相互作用行動の頻度は、771回営まれていることがわかり、各授業の相互作用行動では、「矯正・具体的フィードバック」の頻度が最も多く、次に「肯定的・一般フィードバック」がカウントされた。一方、最も頻度が少なかったものは「否定的フィードバック」であった。

- 2) 教師の相互作用行動は「個人」を対象にしたものが圧倒的に多く、次に「クラス」を対象にした相互作用行動がみられた。
- 3) 子どもの形成的授業評価の男子・女子・全体において、1時間目から5時間目にかけて得点の向上がみられた。女子の2時間目と5時間目において、高い数値を示した。また、次元でみると「意欲・関心」と「協力」が比較的高い結果を示した。
- 4) 助言に対する児童の受けとめかたでは、1時間目が「助言を受けた」児童が各授業の中で最も多く、一方、4時間目では「助言を受けない」児童の割合が最も多い結果となった。
- 5) 児童からみた助言内容と有効性について、「役に立つ」と受けとめた児童の94.0%が「フィードバック行動」であり、「矯正・具体的フィードバック」が大半を占めていることが明らかとなった。
- 6) 教師の助言の有無と子どもの形成的授業評価との関係では、「総合評価」で「助言を受けた」児童の数値が高い結果となった。「成果」で、「助言を受けた」児童に10%水準で有意傾向がみられた。「学び方」では、「助言を受けていない」児童に10%水準で有意傾向がみられた。
- 7) 助言の有効性と形成的授業評価との関係では、「役に立つ助言を受けましたか」の質問に対し、「総合評価」において「はい」と答えた児童に5%水準で有意差がみられた。「成果」の「感動の体験」で「いいえ」と答えた児童に5%水準で有意差がみられた。また、「技能の伸び」では「はい」と答えた児童に10%水準で有意傾向がみられた。

以上のことから、本研究では、「助言を受けた」児童は形成的授業評価が高くなることが明らかとなった。また、運動技能パフォーマンスの誤りを正すために与えられた「矯正・具体的フィードバック」は「役に立つ」と受けとめられており、このことは、「できる」と「わかる」が統一された授業の有効性を示唆するものである。さらに、運動技能パフォーマンスに対する賞賛は「役に立つ」とは受けとめられないが、「感動の体験」や「精一杯の運動」、「自主的学習」に有効に作用することが推察された。以上のことから、教師の相互作用は、児童の意欲を向上させ、感動の体験を与え、学習成果に大きく関与

するものと考えられる。

今後の課題として、サンプル数の拡大、臨床例の集積が求められよう。また、技能を習得している児童と技能の習得に困難がみられる児童ではどのような教師の「相互作用行動」が営まれているのかに焦点を当て、教師の「相互作用行動」と児童の反応との具体的関係をより精緻に観察分析し、学習成果の向上に有効な「相互作用行動」の在り方が検討されるべきであろう。

5. 参考文献

- 安達紀子・上野三千代・河野久美子・芳賀明子(1998) 教師の言葉かけと児童の感じ方の関連Ⅰ―場面ごとの児童がうれしいと感じる教師の言葉かけ―日本教育心理学会総会発表論文集(42) 60
- 上野三千代・安達紀子・河野久美子・芳賀明子(1998) 教師の言葉かけと児童の感じ方の関連Ⅱ―児童の学校適応感とうれしいと感じる教師の言葉かけの相関関係―日本教育心理学会総会発表論文集(42) 61
- 日野克博・高橋健夫・平野智之(1997) よい体育授業を実現するための基礎的条件の追証的検証―小学校の体育授業を対象にしたプロセス・プロダクト研究を通して―筑波大学体育科学系紀要 20:57-70
- 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野 聡(1997) 体育授業における有効なフィードバック行動に関する検証：特に、子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に 体育学研究 42 167-179
- 深見英一郎・高橋健夫・細越淳二・吉野 聡(2000) 体育の単元過程にみる各授業場面の推移パターンの検討：小学校跳び箱運動の授業分析を通して 体育学研究 45 489-502
- 福ヶ迫善彦・スロト・小松崎 敏・米村耕平・高橋健夫(2003) 体育授業における「授業の勢い」に関する検討：小学校体育授業における学習従事と形成的授業評価との関係を中心に 体育学研究 48 281-297
- 河野久美子・上野三千代・安達紀子・芳賀明子(1998) 教師の言葉かけと児童の感じ方の関連Ⅲ―児童の自己認知とうれしいと感じる教師の言葉かけの相関関係―日本教育心理学会総会論文集(42) 62

- 木村彰伸 (2009) 岡田先生の「言葉がけ」とその意中を探る 体育科教育 57 (14) 18-23
- 小林治雄 (2009) 体育授業の基盤をつくる言葉がけー「かけてほしくない言葉」と「かけてほしい言葉」 体育科教育 57 (14) 48-51
- 高橋健夫 訳 (1988) シーデントップ 体育の教授技術 大修館書店 東京
- 高橋健夫 (2000) 子どもが評価する体育授業過程の特徴: 授業過程の学習行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして 体育学研究 45 147-162
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本 真 (1991) 体育授業における教師行動に関する研究ー教師行動の構造と児童の授業評価との関係ー 体育学研究 36 193-208
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司 (1989) 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について 体育学研究 34 191-200
- 高橋 健夫・岡出 美則・友添 秀則・岩田 靖 (2002) 体育科教育学入門 大修館書店 東京
- 高橋健夫・歌川好夫・吉野 聡・日野克博・深見英一郎・清水 茂幸 (1996) 教師の相互作用及び表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響 スポーツ教育学研究 Vol.16 No.1 pp13-23
- 高橋健夫・鈴木 理 (1994) 体育授業における教師行動分析の研究動向ー特に相互作用の言語的・非言語的行動を中心にー 体育の科学 Vol.44 3月号
- 高橋健夫・長谷川悦示・日野克博・浦井孝夫 (1996) 体育授業観察チェックリスト作成の試み: 観察者の評価観点の構造を手がかりに 体育学研究 41 181-191
- 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎 (1994) 体育授業の「形成的評価法」作成の試み: 子どもの授業評価の構造に着目して 体育学研究 39 29-37
- 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則 (1997) 体育科教育学の探究 大修館書店 東京
- 吉村 功・日角知世 (2005) 体育における教師や仲間からの言葉がけが他者受容感に及ぼす影響 北海道教育大学紀要(教育科学編) 第56巻 第1号
- 米村耕平・福ヶ迫善彦・高橋健夫 (2004) 小学校体育授業における「授業の雰囲気」と形成的授業評価との関係についての検討 体育学研究 49 231-243
- 米村 耕平 (2006) 学習の勢いと学習の雰囲気を生み出す教授方略についての見当ー基本の運動単元